Enseigner la grammaire et développer la conscience métacognitive par TICE chez les futurs enseignants de français en Égypte

Abdel Ghany Shaaban, Mohamed Elsayed *
Maître de conférences, Université de Tanta, Egype

Reçu: 14.12.2014 Accepté: 22.06.2014

Résumé

Cette recherche se veut une étude de l'influence des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) afin d'améliorer les compétences grammaticales et la conscience métacognitive en grammaire chez les futurs enseignants de français de la faculté de Pédagogie, Université de Tanta. Le recours aux TICE semble pouvoir améliorer, non seulement, la performance grammaticale mais aussi la conscience métacognitive des apprenants. Cette dernière a un effet majeur sur l'acquisition de français. Nombreuses études comme celle d'Abdel Ghany (2009) (2010) ont montré que si les apprenants sont conscients de leurs performances: pourquoi ils ont commis telle ou telle erreur et comment ils pourront l'éviter via TICE, leur performance langagière pourra s'améliorer. Les ressources numériques en ligne utilisées, telles Franc-parler.org: *Le portail mondial des enseignants de français langue étrangère*, ...etc. sont pour voir leur influence dans l'enseignement de la grammaire et le développement de la conscience métacognitive en grammaire chez les futurs enseignants de français en Égypte.

Mots-clés: Enseignement de grammaire, TICE, conscience métacognitive en grammaire, compétences grammaticales, enseigner la grammaire en Egypte.

"Apprendre, c'est comme construire une nouvelle route dans sa tête, ce n'est pas une question d'intelligence mais bien de stratégies qui, elles, s'apprennent"[1]

Introduction

Beaucoup d'études ont montré l'efficacité de l'utilisation des TICE[2] dans l'acquisition de langue en général et des langues étrangères en particulier (Demaizière, (2007), Foucher, (2007), Lehuen & Kitlinska, (2006), Teutsch, Bangou. & Dejean-Thircuir, (2008), Abdel-Ghany, (2012). Cette recherche se veut une étude de l'influence de l'utilisation des TICE dans l'amélioration des compétences grammaticales et la conscience métacognitive en grammaire chez les futurs enseignants de français de la faculté de Pédagogie de Tanta.

Il faut rappeler les travers que les TICE peuvent induire si l'on n'est pas attentif à subordonner l'utilisation du support à un projet bâti sur des scénarios structurés et solides sur les plans complémentaires qui sont la linguistique (notamment le volet grammatical), la cognition, la métacognition et bien sûr la didactique.

«Toute situation pédagogique implique une position sur ce qu'est l'apprentissage et l'objet d'étude. Lorsque l'on cherche avant tout à faire quelque chose avec la machine, on en est en général très loin». (Demaizière, 2007: 12)

Lapaire (2009) souligne aussi la nécessité de l'utilisation des qualités particulières aux TICE, qui sont différentes de celles du support papier.

*drendidactique@com

[1]-http://www.centredebat.qc.ca/CentreDEBAT/Francais/HomeFr.html, site consulté le 29/10/2012 à 19h. 48

[2] - Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (l'éducation)

1- Cadre théorique:

1. 1. La grammaire dans les cours de FLE.

Nombre de chercheurs ont mis l'accent sur les difficultés que rencontrent les étrangers apprenant le français en général et les difficultés grammaticales en particulier. Citons à titre d'exemple Suzuki (2001), qui montre que les apprenants japonais ont beaucoup de difficultés dans l'apprentissage du français surtout la grammaire qui est différente de celle de leur langue maternelle.

La grammaire d'une langue étrangère et son enseignement explicite sont indissociables:

> «La grammaire d'une langue étrangère et la fonction d'un enseignement/apprentissage explicite de la grammaire au sein du processus d'enseignement/apprentissage de cette langue sont en même temps, indissociablement, un domaine légitime de réflexions et constructions modélisatrices, et une affaire de circonstances et convenances personnelles.» (Puren, 2001: 141)

D'autres études ont montré que l'apprentissage de grammaire n'est pas un objectif en soi mais il doit être un moyen au service de l'expression orale et/ou écrite:

> «il faut admettre que la grammaire n'est pas un objectif en soi, elle est au service de la compréhension et surtout de la production. L'explication grammaticale doit donc être réduite mais efficace. L'approche notionnelle fournit un fil conducteur qui permet à l'étudiant de se déconditionner de l'appareil métalinguistique très lourd qui retarde l'apprentissage, pour enfin s'intéresser à la communication.» (Courtillon, 2001: 164)

De son côté, Fougerouse (2001/2002) dans son article « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », précise que l'enseignement de la grammaire «[…] *est incontournable pour quiconque veut apprendre à communiquer en français.*» (Fougerouse, 2001: 165).

Les étudiants d'origine arabe en général et les égyptiens, en ce qui nous concerne, ont du mal à maîtriser la grammaire française et cela pourrait être dû aux différences entre les deux langues. Nous citons à titre d'exemple: l'usage des pronoms personnels, l'accord du participe passé, l'ordre des pronoms compléments dans la phrase, etc.

1.2. Les facteurs en jeu

Dans le cas des apprenants égyptiens, la culture, surtout, a un rôle négatif assez important et cause le blocage à l'oral. La passivité dans leurs comportements en cours, face aux enseignants français et aux apprenants d'autres nationalités, est constatée en permanence par les enseignants, et reconnue par les apprenants égyptiens eux-mêmes; elle peut, bien entendu, constituer un obstacle important à l'apprentissage des langues étrangères.

À cet égard quatre facteurs peuvent être considérés comme déterminants:

1.2. 1. Le manque de pratique de la langue

Dans tous les pays, en milieu universitaire, la pratique de la langue est l'un des grands problèmes reconnus dans l'enseignement des langues vivantes. Les cursus universitaires s'appuient, pour la plupart, sur des matières académiques, et, malgré la volonté des enseignants de s'orienter vers la communication et l'interactivité, l'objectif réel de ces cours n'est pas la formation à un savoir-faire en français, mais la transmission d'un savoir (en littérature, en histoire, etc.).

Les cours de FLE sont donc, très traditionnellement, centrés dans un premier temps sur l'enseignement de la grammaire, et par la suite sur la traduction, pour laquelle le savoir grammatical est utilisé comme un

instrument de compréhension. Tout passe par la grammaire, considérée comme un code qui permet l'accès à la compréhension des documents en langue étrangère.

1.2.3. Le passage obligé par la traduction

En classe, l'enseignant fait lire et traduire un paragraphe à tour de rôle par chaque étudiant. Une telle habitude de passage par la langue maternelle, bien entendu, gêne et retarde l'assimilation chez les apprenants tant au niveau de compréhension que celui d'expression.

1.2. 4. La difficulté de l'apprentissage du français

Par rapport aux deux premiers facteurs cités plus haut, qui semblent assez universels, le troisième et le quatrième sont plus spécifiques en Égypte. Il est tout à fait compréhensible que l'on s'appuie sur la grammaire dans l'enseignement et dans l'apprentissage d'une langue étrangère linguistiquement très éloignée de la langue maternelle des apprenants. Tel est le cas du français pour les égyptiens.

Les apprenants égyptiens ne possèdent aucun point de repère par rapport à leur langue maternelle, et ne disposent d'aucune similitude sur laquelle s'appuyer, c'est pourquoi ils ressentent la grammaire comme moyen indispensable au moment même de la production en français. Ils ne parviennent cependant pas souvent à produire de bonnes phrases par insuffisance des connaissances grammaticales.

1.2.5. Les facteurs socioculturels

Pour les enseignants égyptiens, en général, la participation active en cours peut se manifester par d'autres attitudes que la prise de parole, par exemple la simple attention. L'image autoritaire de l'enseignant et la considération qui lui est due encouragent également l'apprenant à se maintenir dans une attitude de réserve, voire de silence respectueux.

1.3. La méthodologie d'enseignement /apprentissage de la grammaire

Nous nous proposons maintenant de décrire la méthodologie d'enseignement/ apprentissage de la grammaire utilisée en Égypte à partir de livres de grammaire utilisés en cours de grammaire.

1.3.1. Type de grammaire

La majorité des livres de grammaire rédigés et commercialisés en Égypte reposent sur une conception de la grammaire et des contenus à peu près similaires. Chaque chapitre est consacré à une unité grammaticale définie selon un découpage morphosyntaxique classique au niveau de la phrase (nom, article, adjectif, etc.).

1.3.2. Type d'exercices grammaticaux

L'explication détaillée en arabe des points grammaticaux étant donnée d'emblée, les exercices de conceptualisation n'ont pas de raison d'être. Parmi les exercices d'application, on peut citer les conjugaisons de verbes hors contexte, les QCM[3] avec ou sans cassette, les exercices à trous, les questions/réponses (plus ou moins guidées), etc.

1.3. 3. Méthodologie du cours de grammaire

La manière la plus générale dont se déroule le cours de grammaire en classe est la suivante: l'enseignant suit ce qui est proposé dans le manuel utilisé. Il lit avec les apprenants la traduction en arabe des phrases-modèles de présentation qui se trouvent au début du chapitre. Il explique ensuite les points grammaticaux correspondants en explicitant les

[3] -Questions à choix multiples.

règles de grammaire. À ce stade, il s'agit donc de la méthode inductive (allant des exemples jusqu'aux règles) combinée avec la méthode transmissive (transmettre son savoir aux apprenants).

Aucun lien ne peut être constaté entre la grammaire et les autres domaines d'enseignement/ apprentissage (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale, lexique, phonétique, culture, etc.

1.4. Intégration de nouvelles technologies

Le recours aux TICE pourrait non seulement améliorer la performance grammaticale mais aussi la conscience métacognitive. Cette dernière a un effet majeur sur l'acquisition du français. Nombreuses études comme celles de Rémond (1999), (2006), (2007), (2009), et Abdel Ghany (2009), (2010), ont montré que si les apprenants sont conscients de leurs performances: pourquoi ils commettent telle ou telle erreur et comment ils pourront l'éviter pour améliorer leur performance langagière.

Nous aurons recours aux ressources numériques en ligne telles (Franc-parler.org: *Le portail mondial des enseignants de français langue étrangère*, EducaSites.com : *Le portail de l'éducatif* , e-français, Portail du français et des nouvelles technologies (communauté française de Belgique) Espaces de ressources, de partage, d'échanges, de communication et d'apprentissage[4].

pour vérifier leur influence dans l'enseignement de la grammaire et le développement de la conscience métacognitive en grammaire chez les futurs enseignants de français en Égypte.

Selon (Challe, 2001) l'intérêt des pistes qui vont être évoquées réside principalement dans la maîtrise de la situation qu'elles donnent à un non-francophone, ainsi que dans le travail collectif.

1.4.1. Critique de l'analyseur syntaxique

Il suffit de tenter l'expérience sur de simples accords du participe passé pour voir que le traitement de texte ne permet pas de corriger toutes les fautes de grammaire. L'analyseur syntaxique n'applique que certaines règles et peut se révéler insuffisant ou excessif. Dès que le rédacteur veut inverser un adjectif, l'accord n'est plus corrigé. Le non-spécialiste, plus à l'aise avec l'informatique qu'avec la grammaire, s'entraîne à corriger les insuffisances du logiciel, avec un regard professionnel.

1.4.2. Orthographe électronique

Le correcteur orthographique présente les mêmes symptômes de faiblesse. Au début, il semble très utile au non-francophone. Mais son utilisation ne compense pas un travail sur les connaissances grammaticales telles que l'étymologie. Un travail sur la logique de la graphie et sur le classement des difficultés orthographiques demeure indispensable.

1.4.3. Correction des écrits par courriel

Le travail de correction des détails commence par l'envoi de travaux personnels en fichier attaché au formateur. Dès réception, si possible dans la semaine, celui-ci renvoie le fichier révisé à son auteur. Le fichier est révisé quand le document est annoté.

1.4.4. Création de site Intranet

Une fois le travail de chacun stocké sur support informatique, la mise en place d'un site Intranet (outil informatique de travail à distance à plusieurs par le réseau Internet) à usage strictement interne au groupe en présence

[4] http://www.restode.cfwb.be/francais/index.asp ...etc.)

devient relativement facile. Il rend le fruit du raisonnement de chacun disponible au groupe entier. L'accès en est strictement réservé puisque des erreurs y sont exposées. Ce qui est mis en ligne a fait l'objet d'un contrôle par le formateur.

1.5. Les avantages de l'intégration des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage des langues:

1.5.1. La facilité d'accès à la culture de l'autre

Il semble exister un consensus autour du fait que l'Internet est une mine d'or de ressources. Comme le précise Brodin (2002), qui aborde également les « *interactions sociales via l'ordinateur* » et parle des réseaux comme

> « facilitateurs d'accès aux sources d'information et aux autres humains, en ouvrant la voie à la communication médiatisée par ordinateur et en permettant le développement du travail collaboratif et la construction collective de connaissances par l'entremise des TIC ». (Brodin, 2002: 156).

L'ordinateur formate nos modes d'interaction avec le monde. Il s'agit d'interaction avec l'ordinateur, mais aussi davantage d'interactions sociales via l'ordinateur :

> « l'usage de l'ordinateur comme moyen pour gérer l'interactivité, la communication à une utilisation d'outils qui permettent à l'élève de partager des savoirs, de mettre en œuvre, d'acquérir et de tester des connaissances dans des contextes significatifs et signifiants pour l'élève » (Brodin, 2002: 174)

1.5.2. L'individualisation des rythmes

L'un des atouts évidents et maintenant largement reconnus de l'utilisation des TICE, c'est l'individualisation des rythmes des apprenants. Selon Philippe Meirieu (2000),

> « Que l'on maîtrise mieux les technologies éducatives avec suffisamment de distance pour les introduire sans les systématiser, et il y a fort à parier pour qu'une grande partie des élèves y trouve bénéfice (…) chacun pourra peut-être trouver une situation où il pourra s'approprier le savoir proposé…» (Meirieu, 2000: 135).

1.5.3. L'autonomie de l'apprenant

Cette individualisation des rythmes d'apprentissage rendue d'autant plus facile par l'introduction des TICE va de pair avec un processus d'autonomisation de l'apprenant. Il est question ici de «*travail autonome devant un ordinateur*» par exemple (Mangenot, 2002: 135), il fait référence au fait que l'apprenant travaille seul devant la machine, sans enseignant, chacun à son rythme. Selon Henri Holec, l'autonomie, c'est «*la capacité de prendre en charge son propre apprentissage*» (Holec, , 2002: 212).

De tout ce qui précède, nous remarquons que l'usage des TIC dans l'enseignement des langues est aussi important que les connaissances métacognitives pour améliorer les compétences de grammaire. Cette métacognition en grammaire sera expliquée dans la partie ci-dessous.

1.6. Les connaissances métacognitives en grammaire

Un proverbe africain dit:

> «Si nous donnons un poisson à un homme, il n'aura pas faim pendant une journée, mais si nous lui apprenons à pêcher, il n'aura pas faim le reste de sa vie. Donner un poisson est analogue à donner une connaissance tandis qu'apprendre à pêcher est analogue à donner une métaconnaissance.» (Pitrat : 1990)

Gréco (1988), précise que si l'esprit qui dit non sait pourquoi il le dit, il a déjà les moyens de définir son prochain oui.

La métacognition désigne plus précisément, d'une part, les connaissances introspectives et conscientes que l'élève a de ses propres

manières d'apprendre et, d'autre part, sa capacité à les réguler délibérément (Gombert, 1990 ; Grangeat, 1997 ; Noël, Romainville & Wolfs, 1995 ; Romainville, 2000 a).

On dira donc que l'élève exerce sa métacognition, soit quand il fait état de connaissances *explicites* de son fonctionnement cognitif, soit quand il contrôle et adapte *intentionnellement* ce dernier en vue d'atteindre un objectif d'apprentissage.

Les connaissances métacognitives sont de trois types (Flavell: 1987).Des connaissances des facteurs liés **à la personne**: (ses forces, ses faiblesses, ses capacités mentales, son style d'apprentissage, etc.)

- Des connaissances des facteurs liés à la **tâche** d'apprentissage. (la nature, l'objectif, les moyens, etc.)
- Des connaissances des facteurs liés aux **stratégies** d'apprentissage: Quelles sont les stratégies d'encodage, de réactivation et de rappel les plus efficaces ?
- La seconde composante de la métacognition a trait à la capacité de l'élève à réguler ses manières d'apprendre, c'est-à-dire les planifier, contrôler leur mise en œuvre et les ajuster si nécessaire après en avoir évalué les effets.

1.6.1. Métacognition et apprentissage

La métacognition, comme opération de second ordre de la pensée sur la pensée, a alors été considérée comme un moyen privilégié d'améliorer la performance des élèves. Les « bons » élèves étaient d'ailleurs, par essence, métacognitifs:

> *« Jusqu'ici, les « bons élèves » sont une minorité. Pourquoi? Parce qu'un bon élève est un élève spontanément ou familialement - métacognitif, c'est-à-dire qui a appris à savoir ce qu'il sait, à être capable de mobiliser à bon escient ses connaissances déclaratives et procédurales. »* (Lancelot, 1999: 9).

Wang (1990) conclut sa métaanalyse sur les facteurs qui favorisent l'apprentissage en pointant la métacognition comme étant en définitive le facteur le plus efficace, davantage que le temps passé sur la tâche ou encore le feed-back. Les recherches sur les élèves en difficulté d'apprentissage montrent aussi que

> « les performances scolaires élevées sont associées à des compétences métacognitives efficaces [...] la maîtrise de savoirs et de savoir-faire métacognitifs permet de bénéficier de l'instruction et facilite le développement cognitif et les apprentissages notionnels » (Doudin et Martin, 1992: 19).

Les études réalisées sur les processus du transfert montrent que ce dernier est largement favorisé par des interventions métacognitives. Par exemple,

> « si l'on aide les élèves à prendre conscience des succès et des impasses de leurs stratégies de résolution de problèmes, on peut en favoriser le transfert dans de nouvelles situations » (Kail & Fayol, 2003).

1.6.2. Les opérations sous-jacentes dans la métacognition:

Dunlosky et Metcalfe (Dunlosky et Metcalfe, (2009) décomposent la métacognition en deux sous-opérations. Il y a, d'une part, un processus d'introspection, littéralement « le regard intérieur », et d'autre part, l'exploitation de ces informations introspectives.

1.6.2.1. L'introspection :

C'est la capacité d'accéder mentalement à nos opérations mentales, de les rapporter à nous-mêmes ou à autrui. Flavell s'intéresse tout particulièrement à la manière dont l'enfant se représente ses propres connaissances.

1.6.2.2. Utiliser les informations introspectives:

Dans la littérature psychologique, on trouve les termes de «contrôle cognitif», «contrôle métacognitif» ou encore «monitoring». Il s'agit, en fait, de la capacité de réguler nos propres processus mentaux en fonction de nos introspections. Comme le soulignent B. Troadec et C. Martinot (2003), la métacognition inclut les capacités exécutives et attentionnelles de traitement et de régulation des activités cognitives de l'individu.

Lorsqu'il définit la métacognition, Flavel introduit la notion de contrôle actif:

> «Entre autres choses, la métacognition renvoie au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en relation avec les données ou objets cognitifs sur lesquels ils portent, normalement en fonction d'un but ou d'un objectif concret.» (Gomert, 1990: 17)

Or, ces activités d'orchestration ne sont autres que ce que l'on appelle le contrôle exécutif. On peut définir celui-ci comme un ensemble de processus de haut niveau tels l'inhibition d'un comportement automatique, la planification d'un nouveau comportement, la flexibilité ou la capacité de passer aisément d'une tâche ou d'une pensée à l'autre.

Selon Vasseur et Arditty (1996), c'est

> « en se posant tout haut les questions qu'il se pose tout bas, c'est-à-dire en laissant apparaître des traces de ses activités de réflexion sur le nouveau système, [que] l'apprenant se donne une chance d'aboutir à des réponses, c'est-à-dire de développer plus efficacement son système linguistique ». (Vasseur et Arditty, 2001: 34)

Elle défend l'idée selon laquelle la verbalisation permet d'accéder au fonctionnement interne de l'utilisateur et donc de l'amener à un stade supérieur de son apprentissage.

Si on veut aider nos apprenants à s'améliorer, la métacognition est un des moyens d'agir sur cette démarche rendue explicite par différentes actions. Nous croyons que l'exploitation des connaissances et des habiletés métacognitives lors de projet peut être considérée comme catalyseur d'apprentissage. Ce qui permettra à un apprenant d'augmenter son efficacité (ce qui différencie bien souvent les élèves en difficultés des autres) face à une tâche

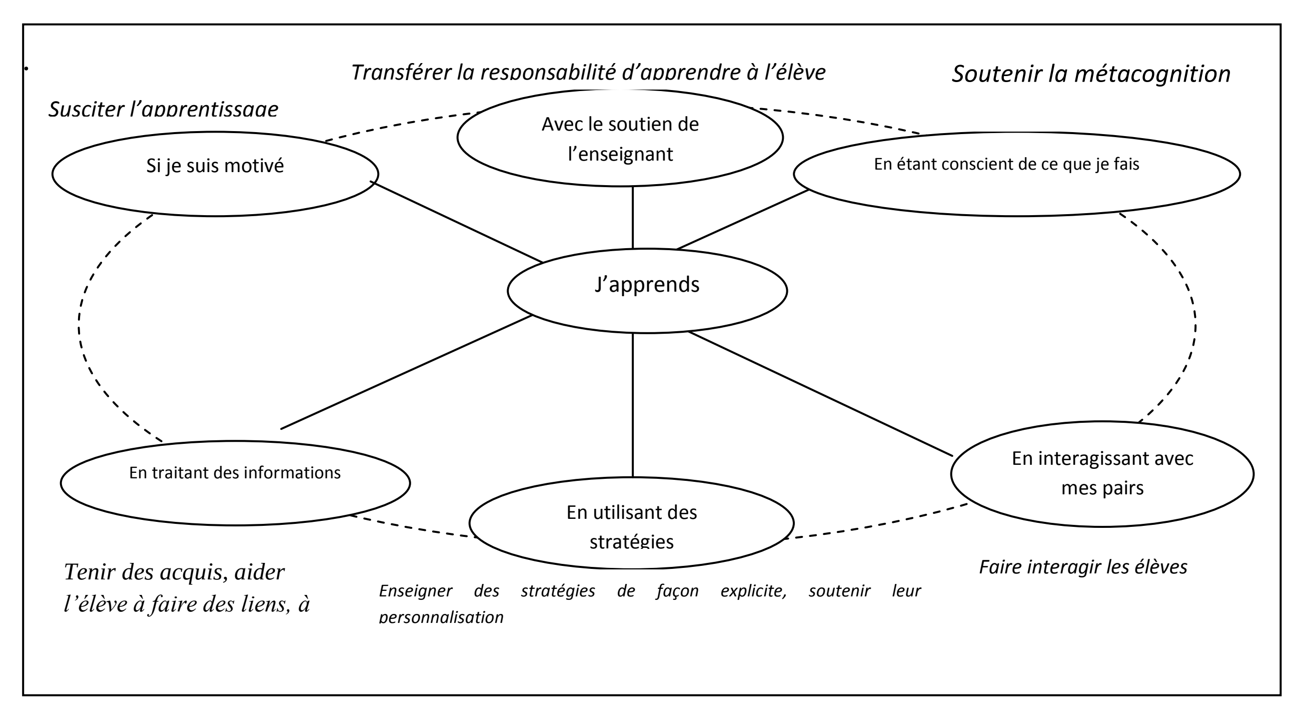


Schéma n°1: La métacognition: composante du processus d'apprentissage

Le schéma, ci-dessus, présente l'apprentissage comme un ensemble de composantes dont fait partie la métacognition. Ce schéma traduit les préoccupations des professionnels de l'enseignement. Les composantes représentent des éléments auxquels ces enseignants portent attention lorsqu'ils préparent des situations d'enseignement et d'apprentissage, accomplissent des actions en classe ou font un retour réflexif sur leurs interventions pédagogiques et leurs interactions avec les élèves. (Abdel-Ghany, 2009, 2010)

Les TICE offrent les possibilités de garder/structurer/analyser des traces et de communiquer avec les autres comme peu de technologie peuvent le faire. Prenons comme exemple:

Un outil Web 2.0 (exploitable dans un navigateur) pour construire des réseaux de concepts (carte heuristique) comme Mind42.com est très utile pour planifier la tâche, pour structurer ses idées/connaissances, pour organiser le travail d'équipe, etc.

Google Document est une suite bureautique en ligne (Web 2.0) offrant un traitement de texte, un tableur, un logiciel de présentation, et bien d'autres options intéressantes, dont celle de garder l'historique de construction des documents.[5]

[5] Notons les liens des sites qui peuvent favoriser la métacognition
MétaTIC: http://recit.org/metatic/ Google Document: http://docs.google.com/
Instrumenpoche: http://instrumenpoche.sesamath.net/
Geonext: http://guides.recitmst.qc.ca/geonext/
Geogebra: http://guides.recitmst.qc.ca/geogebra/
Mind42.com: http://mind42.com
RÉCIT: http://recit.qc.ca RÉCIT MST: http://recitmst.qc.ca
http://recit.org/metatic/IMG/pdf/metatic-envole_juin09.pdf32/10/2012

2. Problématique de recherche

Nous pouvons dire que les futurs enseignants de français en Egypte souffriront d'une faiblesse remarquable en grammaire. Au cours des années où nous avons travaillé en tant que maître de conférences en didactique du FLE, nous avons observé ce problème à partir de l'expérience sur le terrain car on a exécuté une étude pilote sur les effectifs du diplôme général, qui suivent une formation pédagogique à la faculté de Pédagogie, afin de se qualifier pour le métier d'enseignant du FLE. Nous avons remarqué que la majorité des étudiants ont beaucoup de lacunes dans leur apprentissage des règles de grammaire, surtout les suivantes :

1-Le passé composé. 2-L'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir.

3-L'emploi du passé composé et de l'imparfait.

4-L'utilisation des pronoms personnels complément. 5-L'utilisation des pronoms relatifs "que"

Ces étudiants manquent donc de conscience métacognitive pouvant les aider à améliorer leurs compétences grammaticales. Nous leur avons demandé de rédiger ce qu'ils faisaient avant, pendant et après le processus de répondre à un exercice de grammaire. Nous avons remarqué que les enseignants et les chargés de cours de grammaire n'essaient pas de développer la conscience métacognitive chez les apprenants et ils n'essaient pas non plus d'avoir recours aux TICE pour améliorer la conscience métacognitive des apprenants et par conséquent, améliorer les compétences grammaticales des apprenants.

La problématique de la recherche pourra se formuler comme suit: Les TICE peuvent-elles améliorer la conscience métacognitive en grammaire et, par conséquent, les compétences grammaticales des futurs enseignants du français ?

La présente recherche essaie de répondre aux questions suivantes:

1- Quelle est l'efficacité des TICE pour développer la conscience métacognitive et les compétences grammaticales des effectifs ?

2-Quelle est la relation entre le développement de la conscience métacognitive et l'amélioration des compétences grammaticales des apprenants?

3. Procédure de la recherche

Pour répondre aux questions de la recherche, nous avons suivi la démarche suivante:

3.1. Elaboration d'un test de grammaire en FLE et le présenter aux spécialistes en linguistique et en didactique du FLE pour juger sa validité.

3.2. Elaboration d'un questionnaire de conscience métacognitive en grammaire et le présenter aux spécialistes en linguistique et en didactique du FLE pour juger sa validité.

3.3. Mesurer au préalable, le niveau des effectifs du groupe expérimental en grammaire et en la conscience métacognitive en grammaire.

3.4. Enseigner l'unité proposée (l'ensemble de leçons portées sur les lacunes des apprenants) en ayant recours aux TICE et en suivant un scenario pouvant développer la conscience métacognitive chez les apprenants. (L'accent est mis sur les sites interactifs comme Bonjour de France et Reverso.

3.5. Appliquer postérieurement les outils de la recherche (le test de grammaire, le questionnaire de la conscience métacognitive, et le test d'expression écrite).

3.6- Déterminer les méthodes statistiques en vue de bien mesurer ce progrès.

3.7- Analyse statistique et interprétation des résultats.

3.8- Proposition des recommandations et des suggestions.

4-Outils de recherche:

4.1. Un test de grammaire en FLE, en ligne.

4.2. Un questionnaire de conscience métacognitive en grammaire (préparé par le chercheur).

5-Échantillon

La population choisie fait partie des étudiants (futurs-enseignants) qui ont fini leur formation académique au département du français à la faculté des Lettres, de l'Université de Tanta et sont inscrits à la faculté de Pédagogie pour avoir une formation pédagogique afin de devenir des enseignants du français.

Tous ces étudiants avaient déjà étudié le français pendant deux ans, comme deuxième langue étrangère au cycle secondaire (série en français aussi) et 4 ans à la faculté.

6-Limites de la recherche

- Le développement des compétences grammaticales déjà citées et celui de la conscience métacognitive en grammaire en mettant l'accent sur trois étapes d'aborder la tâche: (Avant, Pendant et après la tâche).

- L'étude de relation entre les TICE et le développement de la conscience métacognitive en grammaire.

- L'étude de relation entre la conscience métacognitive en grammaire et le développement des compétences grammaticales.

7- Importance de recherche

L'importance de la présente recherche réside dans les points suivants:

1-Elle présente un ensemble de modalités qui permettent aux étudiants d'acquérir des compétences grammaticales.

2-Elle permet l'acquisition de quelques compétences des TICE aux étudiants et leur fournit quelques sites spécifiques dans l'enseignement de la grammaire:[6]

3-Elle met l'accent sur l'importance de la prise en considération de la conscience métacognitive.

8-Modèle proposé pour développer la métacognition en grammaire

En effet, Gaonac'h (1990) a montré que dans les activités mentales complexes en langue étrangère comme la compréhension, il n'y a pas d'automatisation de ces opérations de haut niveau (dites descendantes, qui intègrent les connaissances préalables pour permettre des inférences et une bonne interprétation du texte lu ou entendu) même chez des sujets possédant un bon niveau de langue.

De sa part, Giasson (1992 et 1995a) préconise un enseignement stratégique (ou explicite) composé des cinq étapes suivantes: la première consiste à définir la stratégie et à préciser son utilité pour les apprenants ; la deuxième a pour but de rendre le processus cognitif transparent, de l'expliciter et de l'illustrer en pensant tout haut afin de montrer aux apprenants ce qui se passe dans la tête du lecteur expert ; la troisième vise à guider les apprenants, en interagissant avec eux, vers la maîtrise de la stratégie qui vient d'être présentée et modelée ; la quatrième

[6] http://orthonet.sdv.fr/pages/lex_participe.html
http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/questions-de-langue
http://www.synapse-fr.com/grammaire/GTM_4_3.htm
http://www.langue-fr.net/spip.php?rubrique13
http://fr.wikipedia.org/wiki/Accord_du_participe_pass%C3%A9
http://webtv.afpa.fr/ressources/search/participe%20pass%c3%a9
http://www.etudes-litteraires.com/sites-litteraires/Langue-francaise/Grammaire/

étape a pour objectif de rendre les élèves autonomes dans le choix et l'application de la stratégie tout en veillant à consolider leurs apprentissages afin de pallier tout retour à une utilisation erronée de la stratégie ; la cinquième permet à l'enseignant d'encourager les apprenants à appliquer à bon escient la stratégie apprise aussi bien dans leurs lectures personnelles que dans les autres matières scolaires.

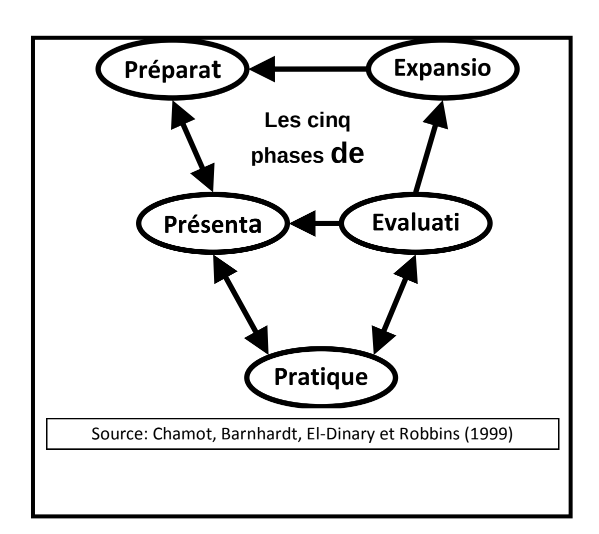


Schéma n°2: Les cinq phases de Calla

En se basant sur la théorie cognitive et sur leurs propres recherches, Chamot et O'Malley (1990) ont mis au point un modèle d'enseignement des stratégies appelées CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) [Approche cognitive d'apprentissage de langue académique] destiné à des élèves du primaire et du secondaire peu performants en anglais langue seconde. Ce modèle a été développé, enrichi et surtout mis à la portée des enseignants par Chamot, Barnhardt, El-Dinary et Robbins (1999) dans un manuel pratique. Ce modèle se compose de cinq étapes: la préparation, la présentation, la pratique, l'évaluation et l'expansion. Les lignes suivantes, exposeront le rôle de l'enseignant et celui de l'enseigné dans chaque étape.

1-La phase de préparation:

Les élèves sont amenés à identifier les stratégies qu'ils utilisent, préciser leurs connaissances antérieures au sujet de ces stratégies et la relation entre leur processus mental et la qualité des apprentissages réalisés.

2-La phase de présentation:

L'enseignant nomme la stratégie d'apprentissage, en explique les caractéristiques et l'utilité, indique quand, comment et pourquoi il faut l'utiliser.

3- La phase de pratique:

Les apprenants s'exercent à l'utilisation de la stratégie en accomplissant une tâche d'apprentissage authentique présentant un défi raisonnable souvent en petits groupes.

4- La phase d'évaluation:

L'enseignant incite les élèves à développer leur conscience métacognitive en leur offrant l'occasion d'évaluer le degré d'efficacité de l'utilisation qu'ils viennent de faire de la stratégie.

5-La phase d'expansion:

Les élèves appliquent la stratégie d'apprentissage de façon autonome et sont

encouragés à l'utiliser dans d'autres tâches scolaires ainsi que dans leur vie quotidienne. Par ailleurs, on assigne dans cette démarche des tâches et des responsabilités précises à l'enseignant et à l'apprenant qui sera développée à partir du schéma suivant:

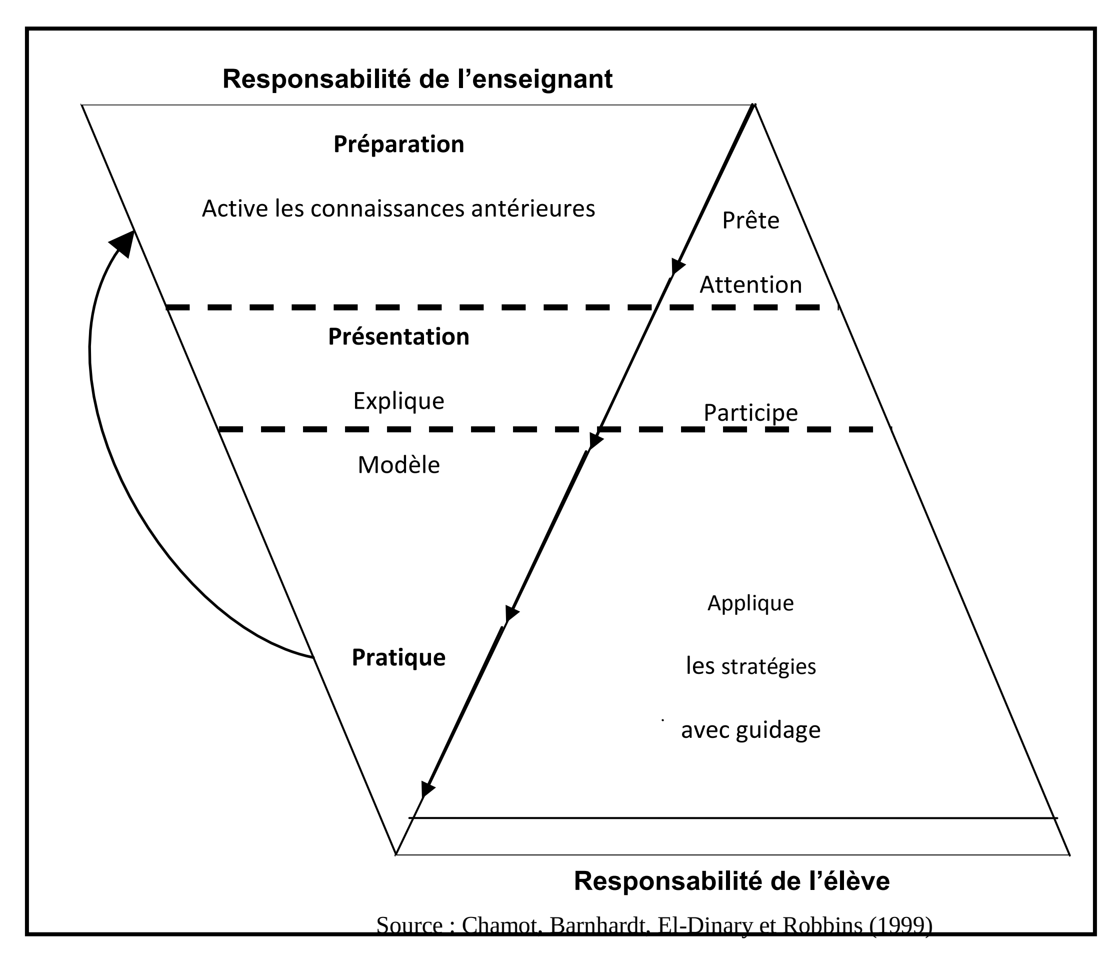


Schéma n°3: Le rôle de l'enseignant et de l'élève dans l'enseignement des stratégies

Beaucoup d'études antérieures ont confirmé l'importance de l'enseignement des stratégies afin de développer les compétences linguistiques, soit dans le domaine de l'écriture, soit dans le domaine de la lecture. Citons à titre d'exemple.

L'entrainement des apprenants aux stratégies d'apprendre à apprendre

La durée d'un atelier:

L'entrainement des apprenants aux stratégies d'apprendre à apprendre proposé ici est composé de dix (10)[7] sessions d'une durée de deux heures chacune. En principe, ces sessions s'étalent sur trois mois ou plus, selon que le rythme est d'une session par semaine ou par deux semaines.

La structure des sessions:

Chaque session de deux heures est consacrée à un principe stratégique et ses stratégies corollaires ainsi qu'à leurs multiples applications. Si l'on exclut les sessions d'introduction, d'intégration et de bilan (sessions 1, 9 et 10), sept principes et ensemble de stratégies d'apprentissage et de résolution de problème sont ainsi abordés et mis en relation avec la réussite scolaire et professionnelle. La première, la neuvième et la dixième session ont

[7]http://www.centredebat.qc.ca/CentreDEBAT/Francais/ProgramWorkshopFR.html site consulté le29/10/2012 à 20h38 heure d'Egypte

une structure différente des autres. Alors que la première vise essentiellement à donner du sens à la démarche entreprise, la neuvième vise l'intégration des stratégies acquises précédemment en un fonctionnement harmonieux et la dernière est réservée au bilan de l'atelier.

Session 1: J'observe comment j'apprends.

La première session sert essentiellement à introduire les participants à la démarche spécifique de l'atelier. Outre la prise initiale de contact et l'établissement d'un climat de confiance entre le formateur et les apprenants, le but de la session est de donner du sens à ce qui est entrepris.

Session 2: Je contrôle mon impulsivité et je me parle positivement.

La deuxième session est consacrée au contrôle de l'impulsivité et au développement d'un langage interne positif et optimiste. Elle aborde les sources des comportements impulsifs et leurs conséquences, surtout sur l'apprentissage et la résolution de problèmes, surtout en période de stress.

Session 3: J'observe méthodiquement, complètement et avec précision.

La troisième session est consacrée à l'observation méthodique, complète et précise des données d'une situation. À l'observation méthodique des données sont associées des stratégies comme l'observation des quantités, des qualités et des données temporelles et spatiales.

Session 4: Je m'attaque au problème méthodiquement.

La quatrième session est consacrée à l'attaque méthodique d'un problème. La session vise à ce que les apprenants développent l'habitude de préciser ce qu'ils veulent exactement ou ce qu'on attend d'eux.

Session 5: J'organise bien mes informations.

La cinquième session est consacrée à l'organisation des informations recueillies grâce à une observation méthodique.

Session 6: J'interprète bien les situations.

La sixième session est consacrée à la recherche des liens entre les diverses données d'une situation en vue d'en dégager le sens. Cet ensemble de stratégies facilite une meilleure compréhension de son environnement et s'oppose à une vision fragmentée et parcellaire de la réalité.

Session 7: Je mémorise bien ce que je veux apprendre.

La septième session est consacrée au contrôle de l'attention, de la concentration et de la mémorisation. Les relations entre l'attention, la concentration, l'organisation de son temps et de son environnement de travail, la nature des tâches, et des facteurs

comme le stress, l'anxiété, la motivation, les distractions, la fatigue et les préoccupations y sont explorées. On y aborde aussi les relations entre le fonctionnement de la mémoire, la façon d'étudier et l'organisation des connaissances.

Session 8: Je communique clairement mes idées.

La huitième session est consacrée à la communication de ses idées. La session vise à ce que les apprenants développent l'habitude d'organiser leurs idées avant de les exprimer, de répondre de façon structurée, précise et concise, de tenir compte de leurs interlocuteurs et de vérifier leur compréhension.

Session 9: Je réfléchis à mes stratégies.

La neuvième session est consacrée à la mise en action harmonieuse des différentes stratégies d'apprentissage et de résolution de problème vues précédemment, lors d'un nouvel apprentissage ou lors de la résolution d'un problème.

Session 10: Je fais le bilan de mon apprentissage.

La dernière session est consacrée au bilan rétrospectif des apprentissages réalisés au cours de l'atelier et aux prospectives de développement des apprenants.

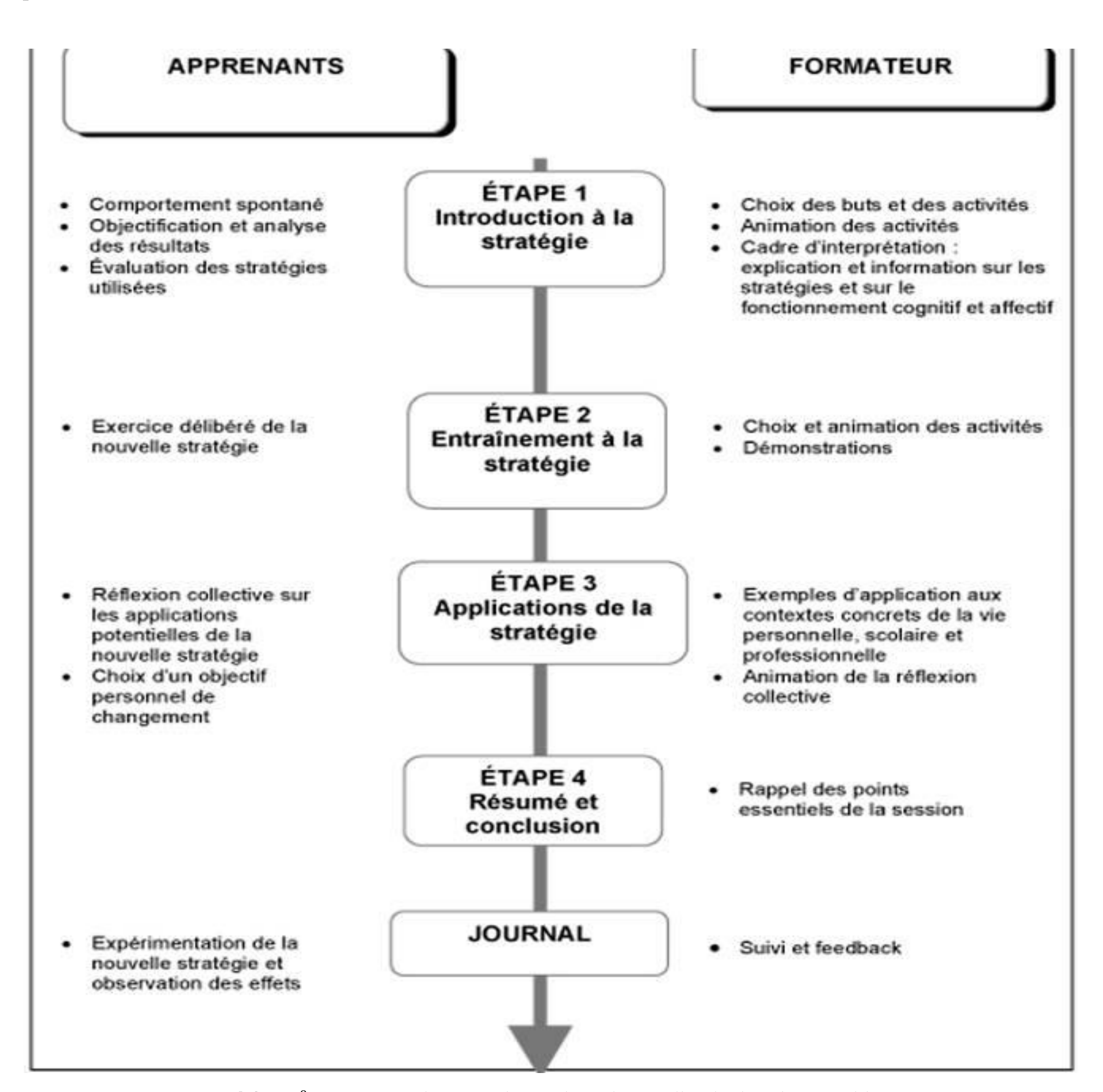


Schéma n°4:Les étapes d'une session typique d'un atelier d'éducation cognitive

Il est à noter que nous avons mis l'accent, pendant les différentes phases du modèle proposé, sur les questions qui favorisent la métacognition comme[8]

A- Faire des liens entre différents éléments d'information:

Qu'est-ce que tu sais sur ce sujet?

Quelles sont les notions qui pourraient t'aider à répondre à cette question?

Quelles sont les étapes à suivre pour répondre à cette question?

B- Comparer les éléments d'information:

Qu'est-ce qui est nouveau pour toi? As-tu déjà vu une question semblable?

C- Prendre conscience:

Qu'est-ce que tu cherches ? Que te manque-t-il comme information ?

D'après toi, à quoi pourrait ressembler la réponse ?

D- S'autoévaluer:

Pourquoi penses-tu avoir réussi ? Sans consulter le corrigé, comment sais-tu que ta réponse est bonne?

Ajoutons aussi que nos avons demandé aux étudiants de rédiger ce qu'ils ont fait avant de commencer une tâche (répondre à un exercice par exemple), ce qu'ils ont fait pendant la tâche et ce qu'ils ont fait après.

9- Résultats:

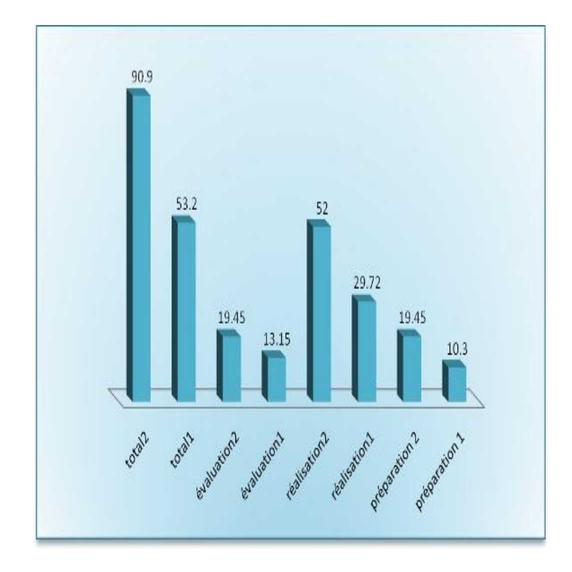


Diagramme n°1

Le diagramme n°1 montre qu'il y a des différences en faveur de la post-application du questionnaire de la conscience métacognitive au niveau de la préparation, de la réalisation et de l'évaluation d'une tâche en grammaire.

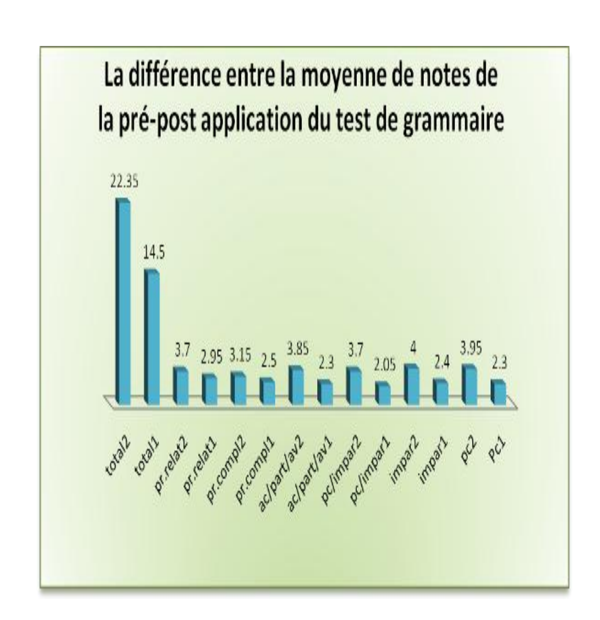


Diagramme n°2

Ce diagramme montre qu'il y a des différences en faveur de la post-application de test de

[8]http://www.treaqfp.qc.ca/113/pdf/Coup_oeil_sept_oct11/Apprendre_a_apprendre_Pascale_Girard.pdf, site consulté 29/10/2012 à19h.59 heure d'Egypte.

grammaire dans les règles grammaticales présentant des soucis pour les apprenants.

Conclusion

L'un des objectifs de cette recherche était de montrer pourquoi et comment l'approche métacognitive contribue de manière cruciale à développer des apprentissages de qualité, surtout dans le domaine des compétences grammaticales via TICE. La métacognition ne doit cependant pas être élevée au rang de panacée. Savoir comment apprendre ne suffit pas toujours à mieux apprendre. Les recherches actuelles sur la métacognition ont fait leur deuil d'un effet automatiquement positif du recul métacognitif sur l'amélioration des performances (Romainville, 2000a). Le modèle présenté dans cette recherche tente, modestement, d'élaborer quelques esquisses de réponses à ces questions. Par ailleurs, les expériences pédagogiques en la matière montrent clairement que l'on n'est pas en droit de faire l'hypothèse d'une sorte d'attitude métacognitive spontanée, intrinsèquement liée au fait de vivre des expériences d'apprentissage.

La métacognition est à construire progressivement chez les élèves. Il s'agit davantage d'un outil pédagogique que se donne l'enseignant pour aider ses élèves à apprendre qu'une activité « naturelle » et inhérente à l'acte d'apprendre. Il ne suffit donc pas que les élèves multiplient des expériences d'apprentissage pour qu'ils s'engagent, du même coup, dans une réflexion métacognitive. Au contraire, celle-ci doit être provoquée par un dispositif pédagogique élaboré à cet effet par l'enseignant: questionnaire métacognitif, grille d'analyse des démarches d'apprentissage, confrontation des manières d'apprendre entre élèves, construction collective d'une fiche de critères de réussite d'une tâche, etc. C'est de la qualité de ces dispositifs que dépend principalement la réussite de l'intervention métacognitive.

Il est à conclure que le fait d'avoir recours au TICE est une demande essentielle dans l'acte d'apprentissage/enseignement en classe de français. Cette demande favorise la métacognition via les outils TICE qui facilitent le travail d'enseignant dans ce domaine, voir les outils suivants:

Les outils TICE favorisant le processus de planification sont les suivants: des outils qui soutiennent la réalisation, et des outils qui soutiennent l'analyse de traces. Vu les résultats de la recherche, on peut dire qu'il est préférable d'intégrer les ressources numériques en classe de français en général et dans l'enseignement de la grammaire en particulier. Le fait de mettre l'accent sur le développement de la conscience métacognitive pourra améliorer la performance langagière des apprenants voire la performance grammaticale.

Bibliographie:

Abdel Ghany, Sh. M. EL (2009). *Planification d'un programme proposé pour développer quelques compétences de lecture chez les étudiants de la 3e année, Faculté de Pédagogie, Université de Tanta et son influence sur leurs attitudes envers la lecture*. Université de Caen Basse/Normandie: Normandie

_________ (2010). Le rôle de la métacognition dans le développement de la compréhension écrite chez les futurs enseignants du français en Égypte. *Colloque sur le FOU*. Université de Perpignan: Perpignan.

Barbazan, M. (2011). Intégrer les TICE à une approche cognitive de la grammaire du discours. *Alsic*, 14.

Brodin, E. (2002). Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues: des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. *Alsic*, 5/2. http://alsic.revues.org/2070 ; DOI: 10.4000/alsic.2070 Consulté le 15 octobre 2012.

Challe, O. (2001/2002). La demande grammaticale des non-spécialistes en langue française. *Études de linguistique appliquée*, 122: 179-196.

Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC: les aides à l'apprentissage. *Alsic*, 10/1: 5-21. http://alsic.revues.org/index220.html. Consulté 29/10/2012.

Duchiron, E. (2002-2003). *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues: Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni*. DEA de Didactologie des langues et des cultures. Paris III, Année Universitaire 2002-2003.

Doudin, P.-A. et Martin, D. (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*. Lausanne: Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.

Guichon, N. (2006). *Langues et TICEE - Méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.

Sanchez P.F. (2002). Intégration d'un outil informatique dans l'enseignement du niveau intermédiaire d'espagnol à l'Université de Technologie de Compiègne. *Alsic*, 5/2: 209-229. http://www.alsic.org. Consulté le 11 octobre 2012 :

Lapaire, J.-R. (2009). De la grammaire anglaise baladodiffusée au portfolio grammatical électronique – Vers de nouvelles pratiques adaptées à l'ère du numérique. *Alsic*, 12: 56-71. http://alsic.revues.org/index1314.html. Consulté 19/10/2012.

Loudjop Nankap, G. (2009). *Réalisation d'un didacticiel d'apprentissage de la conjugaison française en classe de 6e*. mémoire, Ecole Normale Supérieure de Yaounde, Université de Yaounde I: Yaounde.

Lancelot, C. (1999). Métacognition, interaction entre élèves, création collective d'outils: quelques passerelles vers la pédagogie de demain. *Vie pédagogique*, 110: 8-11.

Merieu, Ph. (2000). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF Éditeur. 13e éd. Collection « Pédagogies Outils ».

Pothier, M. (1998). Didactique des langues et environnements hypermédias: quelles tâches pour optimiser l'apprentissage autonome? Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dirs), "Hypermédia et apprentissage des langues", *études de linguistique appliquée*, 110:147-158.

Wolfs, J.-L. (2001). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. 2e éd. Bruxelles: De Boeck.

Sitographie :

MétaTIC: http://recit.org/metatic/ Google Document: http://docs.google.com/

Instrumenpoche: http://instrumenpoche.sesamath.net/

Geonext: http://guides.recitmst.qc.ca/geonext/

Geogebra: http://guides.recitmst.qc.ca/geogebra/

Mind42.com: http://mind42.com

RÉCIT: http://recit.qc.ca

RÉCIT MST: http://recitmst.qc.ca

http://recit.org/metatic/IMG/pdf/metatic-envole_juin09.pdf32/10/2012